

Ditton, Hartmut

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie?

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 53-68



Quellenangabe/ Reference:

Ditton, Hartmut: Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 53-68 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71356 - DOI: 10.25656/01:7135

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71356>

<https://doi.org/10.25656/01:7135>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung in der Demokratie

Franz Hamburger/Jürgen Oelkers

Einleitung in den Thementeil 1

Jürgen Oelkers

Demokratisches Denken in der Pädagogik 3

Sven Steinacker/Heinz Sünker

Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland.
Mitverwaltung – Selbstbestimmung – Partizipation oder „1968“ im Kontext
von Geschichte 22

Thomas W. Coelen

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen 37

Hartmut Ditton

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? 53

Allgemeiner Teil

Martin Giese

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse 69

Stephan Schumann

Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur
motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU 90

Uwe Maier

Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht – Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar?	112
---	-----

Besprechungen

Walter Hornstein

Tanja Betz: Ungleiche Kindheiten: Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder	129
--	-----

Walter Herzog

Manfred Lüders/Jochen Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation	
Michaela Gläser-Zikuda/Jürgen Seifried (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns	133

Petra Gruner

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989	136
--	-----

Hans-Ulrich Grunder

Peter Dudek: „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945	140
---	-----

Sascha Koch

Stefanie Hartz/Josef Schrader (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung	143
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	147
Impressum	U3

Hartmut Ditton

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie?

Zusammenfassung: Dass Bildungsungleichheit in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit erfährt, erscheint auf Grund der zentralen Bedeutung, die Bildung für gesellschaftliche Teilhabe in modernen Demokratien hat, nicht überraschend. Dennoch stellt sich die Frage, worauf unterschiedliche Zyklen in der Intensität des politischen und öffentlichen Problembewusstseins zurückzuführen sein könnten. Es wird argumentiert, dass das Thema in einem umfassenderen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang gesehen werden muss. Von daher erscheinen auch die gegenwärtigen Hoffnungen, durch spezifische bildungspolitische Reformen gravierende Veränderungen bewirken zu können, nicht zwangsläufig überzeugend.

„Bildung ist die wichtigste Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und sozialen Aufstieg. Wir brauchen eine Gesellschaft, in der niemand ausgeschlossen wird; eine Gesellschaft mit vielen Treppen und offenen Türen. ... Und deshalb dürfen wir uns nicht damit abfinden, dass die Zugangschancen zu guter Bildung in unserem Land ungleich verteilt sind und dass die schulische Entwicklung eines Kindes immer noch maßgeblich – und in jüngster Zeit sogar mit steigender Tendenz – von seiner Herkunft und dem Geldbeutel der Eltern bestimmt wird. Von allen Ungleichheiten in unserem Land ist das vielleicht sogar die ungerechteste. Sie ist beschämend für Deutschland.“¹

1. Demokratie und Bildung

Demokratie bezeichnet eine Staatsform, in der die Macht vom Volk ausgeht. Zu diesem Prinzip der *Volkssouveränität* kommen hinzu (b) die Anerkennung der *Würde und Freiheit* des Menschen, (c) das Prinzip der *Rechtsstaatlichkeit* sowie (d) das der *Gleichheit* (gleiche Behandlung aller Bürger des Staates durch Gesetzgebung, Rechtsprechung und Verwaltung). Moderne Demokratien stellen von ihrem Verständnis her jedoch nicht nur auf formale Prinzipien und rechtsstaatliche Regelungen ab, vielmehr beinhaltet die Demokratieauffassung den Gedanken der Teilhabe aller Bürger am gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Leben. Dieses Verständnis von Demokratie als Lebens- oder Seinsform findet sich besonders deutlich in den Schriften von John Dewey. Es bildet die Grundlage seines Erziehungsverständnisses, das zur Erweiterung der Möglichkeit für *Erfahrung* führen soll: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform;

1 „Ungleichheit: Wieviel brauchen wir? Wieviel vertragen wir?“. Eröffnungsansprache von Bundespräsident Horst Köhler zum 47. Deutschen Historikertag am 30. September 2008 in Dresden.

sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1949, S. 121). Demokratie soll die Erfahrung und Beteiligung aller ermöglichen und dies erfordert den „Niederbruch jener Schranken zwischen Klassen, Rassen und nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen“ (ebd.). Eine Gesellschaft muss darauf bedacht sein, „dass die geistigen Möglichkeiten allen gleichmäßig und leicht zugänglich bleiben“ (ebd.), es sollte eine „volle Gegenseitigkeit“ gegeben sein, wohingegen die Teilung in Klassen die „Behinderung voller sozialer Wechselwirkung“ (S. 416) bedeutet.

Dewey's Demokratiebegriff schließt Ausgrenzung nicht nur in formaler Hinsicht aus, sondern verlangt dafür Sorge zu tragen, dass auch faktisch umfassende Möglichkeit für Erfahrung gewährleistet und jedem Einzelnen die gesellschaftliche Teilhabe gesichert wird. Dieser Anspruch findet sich sehr ähnlich in Klafki's Verständnis einer „Kategorialen Bildung“ wieder, die auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität abzielt (Klafki 1990a). Bildung beinhaltet dabei nicht nur Wissen und erworbene Haltungen, sondern auch politische Teilhabe und Solidarität mit denen, die an der Wahrnehmung ihrer Rechte gehindert sind. Nicht zuletzt zielt Bildung damit auch auf die „Beschäftigungsfähigkeit“ ab, wie es in den Empfehlungen des *Forum Bildung* nüchtern heißt (Arbeitsstab Forum Bildung 2001).

Die Idee der (gelebten) Demokratie hängt also mit dem Ideal der Bildung (bzw. Erziehung) aufs Engste zusammen. Teilhabe in der Demokratie setzt den Erwerb von Kompetenzen (nicht nur fachlichen) voraus, ohne die eine solche Teilhabe nicht oder nur erheblich eingeschränkt möglich ist. Die Idee, dass damit ein Anspruch jedes Einzelnen begründet ist und die Problematik ungleicher Bildungsteilhabe, durchziehen die Erziehungs- und Bildungsdiskussion spätestens seit Comenius, Wilhelm von Humboldt und Schleiermacher (Klafki 1990b). Zugleich ist damit auf gesellschaftspolitische Kontroversen bezüglich der Realisierung dieses Anspruchs und der Ausgestaltung des Bildungswesens verwiesen, die bis heute aktuell sind. Einen konkreten Anlass für die in den letzten Jahren erneut heftig aufflammende Bildungsdiskussion liefert die PISA-Studie, bei der es wiederum um die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe geht. Ein bestimmtes Mindestmaß an Kompetenzen im Lesen (bzw. das Beherrschen der Mutter- resp. „Landessprache“), in Mathematik und in den Naturwissenschaften wird hier als Grundbedingung dafür angesehen, in einer modernen Gesellschaft zu Recht zu kommen. Insofern ist es höchst beunruhigend, wenn ein sehr erheblicher Teil der Jugendlichen in Deutschland zum Ende der Pflichtschulzeit über allenfalls rudimentäre Lesefähigkeiten verfügt und zudem das erreichte Kompetenzniveau sowie die Bildungsteilhabe eng an die soziale Herkunft gekoppelt sind.

Weil durch Bildung der Lebenslauf in mehrfachem Sinn nachhaltig geprägt wird, ist die Einlösung des Anspruchs, allen Individuen faire Bildungschancen zu gewähren, besonders kritisch. Niemandem sollen vorschnell Optionen verschlossen werden. Ein solcher Anspruch ist leicht zu proklamieren aber alles andere als leicht zu gewährleisten. Worin der Anspruch genauer besteht, was die Herausforderungen sind und welche Perspektiven sich andeuten, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

2. Ungleichheit – Notwendigkeit und/oder Übel?

In funktionalistischen Theorien wird soziale Ungleichheit im Hinblick auf die Differenzierung gesellschaftlicher Aufgaben als Notwendigkeit und Erfordernis gesehen (Davis/Moore 1966). Eine funktionale Differenzierung nach Positionen muss auch nicht selbst schon ein Problem sein. Es spricht nichts dagegen, dass in einer Gesellschaft unterschiedliche Aufgaben zu erledigen sind und sich Menschen für unterschiedliche Dinge interessieren. Mit der funktionalen Differenzierung gehen aber auch Differenzierungen nach sozialen Positionen und den damit verbundenen Privilegien (Einkommen, Prestige, Wohlstand) einher. Auch dies wird häufig als unvermeidlich angesehen, weil es nur so möglich sei, die fähigsten Personen für die wichtigsten Positionen (Gesundheit, Recht usw.) zu gewinnen. In der Regel wird für diese Positionen eine hohe Qualifikation vorausgesetzt, was eine längere Ausbildungsdauer, längere Zeiten des Verzichts auf Einkommen, höhere nachgewiesene Leistungen, schwerere Ersetzbarkeit usw. hinweist. Die Feststellung oder Bewertung, was als adäquate „Gegenleistung“ dafür gilt, ist keineswegs einfach. Davon einmal abgesehen können als gerecht empfundene Verteilungen im Sinne einer funktionalen Differenzierung überhaupt nur dann gelingen, wenn es eine einigermaßen ausgewogene Bilanz zwischen Angebot und Nachfrage gibt, d.h. zwischen dem Qualifikationsbedarf und dem Markt der Qualifizierten. Theorien der Arbeitsmarktsegmentation und die These vom Ende der Arbeitsgesellschaft stellen eine solche Balance in Frage (Blossfeld/Mayer 1988). Es scheint, dass der Arbeitsmarkt in Bereiche zerfällt mit hohen Anforderungen auf der einen Seite und einem davon separierten „Restmarkt“ minderwertiger und wenig attraktiver Tätigkeiten auf der anderen Seite. Verstärkte Investitionen in Bildung könnten damit möglicherweise Fehlinvestitionen sein, da der Bedarf an hoch Qualifizierten nicht ausreichend gegeben sein könnte. Faktisch ist jedoch der Bedarf an höheren Qualifikationen ansteigend, Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt bestehen in stärkerem Maße bei geringer Qualifikation. So beträgt der Anteil der Erwerbslosen bei Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss ca. 12%, für Personen mit Fachhochschul- oder Hochschulreife ist er mit 4,5% bedeutsam niedriger (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 182). Damit droht eine zunehmend größer werdende Ungleichheit zu entstehen, die zu einer erheblichen Gefährdung des sozialen Systems und des sozialen Friedens führen kann.

Den damit angesprochenen Zusammenhängen kommt schon seit der Hochphase der Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er Jahren eine herausragende Bedeutung zu. Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen wurde der Appell an die Notwendigkeit hoher Bildung von Georg Picht erhoben (Picht 1964). In seiner Argumentation standen ökonomische Erfordernisse im Mittelpunkt. Zur Vermeidung des Zurückfallens im internationalen Wettbewerb galt es, die *deutsche Bildungskatastrophe*, die sich als zu geringe Bildungsbeteiligung und im bestehenden Lehrermangel äußerte, zu überwinden (vgl. auch Edding 1965). Eine dazu wichtige ergänzende Argumentation findet sich in der Deklaration von *Bildung als Bürgerrecht* bei Ralf Dahrendorf (Dahrendorf 1965). Er bezeichnet das Bedarfsargument als nicht über-

zeugend und betont stattdessen den Modernitätsrückstand in Deutschland, der sich in bestehenden Bildungsbarrieren zeigt; diese Barrieren bestehen institutionell und mental (besonders in spezifischen sozialen Gruppen). Als Gegenmaßnahmen hielt er eine aktive Bildungspolitik für angezeigt, die jeden ermutigt, unabhängig von Verwertungsoptionen eine bestmögliche Bildung zu erlangen. In seinem Plädoyer bezieht sich Dahrendorf häufig auf die umfangreichen Analysen von Hansgert Peisert, dessen Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung in Deutschland das Schlagwort der Bildungsbenachteiligung des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ prägte (Peisert 1967).

In diesem Kontext einer weit ausholenden Bildungsdiskussion erschienen in der Folgezeit eine breite Fülle wichtiger Studien sowie die im Auftrag des 1965 eingerichteten Deutschen Bildungsrates herausgegebenen Gutachten und Empfehlungen. Zusammenfassend dargestellt wurden die Ergebnisse der Arbeit des Bildungsrats im *Strukturplan für das Bildungswesen* (Deutscher Bildungsrat 1970). Die darin enthaltenen Vorschläge zielten auf eine weitgehende Umgestaltung des deutschen Bildungswesens ab. Das betraf das zu Grunde liegende Begabungsverständnis, die Modernisierung von Lehrplänen und Lehrinhalten, Überlegungen zu mehr Eigenverantwortung der Bildungseinrichtungen sowie insbesondere Vorschläge zur Gestaltung eines horizontal statt vertikal gegliederten Schulwesens, das ein offenes und durchlässiges Bildungsangebot gewährleisten sollte. Politisch zeigte sich recht schnell, dass die Vorschläge des Strukturplans nicht über Partei- und Ländergrenzen hinweg konsensfähig waren. Abzulesen ist dies bereits an den Voten im 1973 vorgelegten *Bildungsgesamtplan*, der ursprünglich als bildungspolitische Leitlinie zur Umsetzung der im Strukturplan empfohlenen Maßnahmen gedacht war (BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung) 1973).

Hinter den sich damit schon früh abzeichnenden Kontroversen um bildungspolitische Zielsetzungen und notwendige Maßnahmen einer Bildungsreform verbergen sich in der Tat komplexe Zusammenhänge und schwierig zu beantwortende grundsätzliche Fragen zu Bildung und (Bildungs-)(Chancen-)Ungleichheit in der Gesellschaft. Sie zu beantworten verlangt nicht nur differenzierte Analysen, sondern auch gesellschafts- und bildungspolitische Entscheidungen. Es kann daher nachfolgend auch nicht darum gehen, abschließende Ergebnisse oder Lösungen zu präsentieren, der Anspruch ist viel bescheidener: Was könnten wesentliche Faktoren sein, dass derzeit Bildungsungleichheit so sehr Konjunktur hat, in welcher Hinsicht zeichnet sich Handlungsbedarf ab und worin könnte dieser Handlungsbedarf konkreter bestehen?

3. Stabilität und Wandel über die Zeit

Wie die Analysen von Peisert zeigten, bestanden in den 1960er Jahren erhebliche Differenzen in der Bildungsbeteiligung zwischen Regionen und sozialen Gruppen. Diese konnten nicht durch Begabungsunterschiede wegerklärt oder als natürliche bzw. unveränderliche Ungleichheiten uminterpretiert werden. Sie waren vielmehr als Beleg für Bildungsbarrieren bzw. einen grundlegenden, sozial und regional sehr unterschiedlich verteilten Modernitätsrückstand zu werten. So variierte die Bildungsbeteiligung z.B. in

Bayern bei einem Gesamtmittelwert von 11,9% zwischen maximal 31,3% (*Jungen in Städten*) bis minimal 0,7% (*Mädchen in ländlichen Regionen mit hohem Katholikenanteil*) (Peisert 1967).

Dazu, wie sich diese Ungleichheiten über die Zeit entwickelt haben, lagen bis Mitte der 1990er Jahre sehr unterschiedliche Erwartungen und Erklärungsansätze vor (Müller/Haun 1994). Modernisierungstheoretisch war zu erwarten, dass mit steigenden Qualifikationsanforderungen und ansteigendem Qualifikationsniveau ein Abbau der Ungleichheiten eintreten würde. Reproduktionstheorien zufolge war dagegen eher keine bis wenig Änderung zu erwarten, da es zu Abschließungsprozessen kommen würde und die oberen sozialen Gruppen Mittel und Wege finden würde, ihre privilegierte Position zu halten, zu festigen bzw. sogar weiter auszubauen. Tatsache ist, dass seit den 1960er Jahren die Bildungsbeteiligung enorm gestiegen ist, sogar weit über die von Dahrendorf für möglich gehaltenen Quoten hinaus.

Zur Frage, wie sich im Kontext der Bildungsexpansion die Ungleichheiten der Bildungsteilhabe tatsächlich verändert haben, gibt es inzwischen mehrere Studien. Deren Ergebnisse sind nicht immer völlig konsistent, zeigen aber vergleichbare Trends an. Blossfeld und Shavit sprechen bezüglich der Ergebnisse ihrer international angelegten Studie in 14 Staaten von einer weitgehenden Stabilität der Bildungsungleichheiten, und das selbst in Ländern, die einschneidende Reformen ihrer Bildungssysteme vorgenommen hatten (Blossfeld/Shavit 1992). Müller und Haun sehen für die Bundesrepublik Deutschland bezüglich des Zugangs zu den höheren Schulformen einen Abbau der Bildungsungleichheit in der Nachkriegszeit gegeben, wohingegen Schimpl-Neimanns dies nur in gewissem Umfang für den Zugang in die mittleren Schulformen bestätigt findet (Müller/Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000). Übereinstimmend zeigt sich in jedem Fall, dass gravierende Veränderungen nicht eingetreten sind. Außerdem zeichnen sich für die jüngste Zeit eher Tendenzen für zunehmende Ungleichheiten ab. Auch regional sind die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung erheblich geblieben (Ditton 2004). Die recht ernüchternden Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden zwar teils zur Kenntnis genommen, auf besonderes Interesse stießen sie jedoch längere Zeit nicht. Bildungsungleichheit war auch nicht gerade das meistbeachtete Thema. Ebenso war die Diskussion um die Notwendigkeit einer Veränderung der schulischen Strukturen verdrängt und geradezu ein Tabuthema geworden. Die (leidige) „Strukturdebatte“ galt lange Zeit als antiquiert und in keiner Weise zielführend, wenn es um Verbesserungen der Bildungsqualität ging.

Maßgeblich (und vermutlich nachhaltig) verändert hat sich die Aufmerksamkeit für Bildungsungleichheit und Bildungspolitik mit dem Bekanntwerden der Ergebnisse aus PISA 2000. Anlass für Aufregung gab und gibt es in mehrfacher Hinsicht (Deutsches PISA-Konsortium 2001): Ein erster Aspekt ist der unerwartet schlechte Tabellenplatz in der internationalen Schulleistungsliga, ein wohl noch wichtigerer der überdurchschnittliche Anteil an 15-jährigen, die über höchst unzureichende Basiskompetenzen in den Kerndomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften verfügen. Nicht zuletzt ist

auch die in Deutschland besonders enge Kopplung des Lernerfolgs und der Bildungsteilhabe an die soziale Herkunft ein hochaktuelles und inzwischen auch öffentlich diskutiertes Thema. In den Blickpunkt geraten ist damit, dass die Zukunftschancen für einen erschreckend großen Teil der Schüler am Ende der Pflichtschulzeit (seien es nun tatsächlich 25% oder etwas mehr oder weniger) alles andere als rosig sind. Ihre Chancen, den Einstieg in eine dauerhafte Erwerbstätigkeit zu schaffen, schwinden angesichts einer angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt sowie steigender Qualifikationsanforderungen in den wachstumsstärkeren Bereichen zusehends. Diese ungünstigen Perspektiven betreffen in besonderem Maße Jugendliche, die aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status und sozialen Brennpunkten in Verdichtungsräumen (Großstädten) kommen. Das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ ist nach einer heute gängigen Formel durch den „muslimischen Jungen aus der Großstadt“ ersetzt worden. Das deutsche System, das auf dem Anspruch gründet, jeden individuell nach seinen Möglichkeiten zu fördern, erreicht das offenbar nicht im erwarteten und erwünschten Maß. Eine ganz besondere Herausforderung im schulischen Bereich stellt dabei die Kumulation von Problemlagen an spezifischen Schulformen im Bereich der Sekundarstufe (bes. Hauptschulen, aber auch Gesamt- und Realschulen) dar (Baumert/Stanat/Watermann 2006). Ein vergleichbares Problem zeigt sich auch schon im Primarbereich, denn hier kommt es in den Großstädten und Ballungsgebieten durch sozial-residentielle Segregation zu einer äußerst ungleichen Zusammensetzung der Schülerschaft an den Grundschulen (Ditton/Krüskens 2006b 2007).

Insofern erlauben selbst die üblicherweise nur positiv interpretierten Befunde aus IGLU nicht die Schlussfolgerung, dass im Primarbereich alles zum Besten bestellt ist. Zwar ist das Leistungsniveau im internationalen Vergleich unauffällig und auch die Disparitäten zwischen den sozialen Gruppen (Migranten, sozialen Schichten bzw. Klassen) sind zumindest nicht besonders groß (Bos u.a. 2007). Dieser Generalbefund überdeckt jedoch, dass ein Gefälle bezüglich der Lernvoraussetzungen und erzielten Ergebnisse im Vergleich der einzelnen Schulen besteht. Offenkundig werden die Probleme besonders beim Übergang in die Sekundarstufe. Hier bestehen weite Spannbreiten bezüglich der Anforderungen, die bei den Schulübertritten gestellt werden. Außerdem zeigt sich, dass Inländer und Kinder aus höheren sozialen Schichten erheblich bessere Chancen haben, den Übergang auf eine höhere Schule, besonders auf das Gymnasium, zu schaffen. Diese Ungleichheiten reduzieren sich unter Kontrolle der erzielten schulischen Leistungen zwar deutlich, sie bleiben aber selbst dann in einem immer noch bedeutsamen Ausmaß bestehen (Ditton/Krüskens 2006a).

Ohne jeden Zweifel sind die bestehenden Herausforderungen erheblich. Dennoch wäre es unzureichend, nur darauf zu verweisen und nicht zugleich auch die positiven Veränderungen, die es im Vergleich zu den 1960er Jahren ebenfalls festzustellen gilt, mit zu nennen:

- Die Möglichkeiten, schulische Abschlüsse zu erwerben, sind inzwischen deutlich vielfältiger geworden, d.h.: die Wege durch das Bildungssystem sind heute insgesamt offener. Ein mittlerer Abschluss wird heute nur noch zu ca. 50% an Realschulen

erworben, weitere Zugänge führen über Hauptschulen, integrierte Schulen und berufliche Schulen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 75). Daten aus Längsschnitterhebungen über den Lebenslauf sprechen außerdem dafür, dass auch nach Beendigung der Schulpflicht noch vielfach Abschlüsse nachgeholt und somit zuerst eingeschlagene Bildungswege korrigiert werden (Maaz, im Druck.).

- Der Zugang in die Hochschulen ist ebenfalls offener geworden. Nach wie vor kommen zwar die Studienanfänger an den *Universitäten* zu mehr als 90% aus den Gymnasien. Den Zugang zu den *Fachhochschulen* erreichen jedoch aktuell 42% der Studienanfänger über Fachgymnasien, gymnasiale Zweige integrierter Schulformen und berufliche Schulwege (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 176).
- Die Gesamtmobilität hinsichtlich sozialer Auf- und Abstiege in Deutschland ist erheblich. Die *vertikale Mobilität* ist dabei von den 70er Jahren bis heute in Westdeutschland von 42 auf 47% angestiegen; zu 33% handelt es sich um Aufwärts- und zu 14% um Abwärtsmobilität (Statistisches Bundesamt 2006, S. 603).
- Die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und selbst erreichter sozialer Position hat in Westdeutschland für Männer im Zeitraum von 1976 bis 2004 etwas abgenommen, bei Frauen gab es dagegen keine Veränderung. Im Osten ist ein zunehmend engerer Zusammenhang sowohl bei Männern als auch bei Frauen festzustellen (Statistisches Bundesamt 2006, S. 605). Möglicherweise hat sich hierbei die soziale Geschlossenheit in den Führungs- und Elitepositionen verstärkt und sind die Chancen, aus einer Position „ganz unten“ herauszukommen, mit der Zeit ungünstiger geworden (Hartmann 2007).

Im Gesamtüberblick besteht bezüglich der Verteilung auf Bildungswege und in prestigeträchtige Positionen hinein in Deutschland ein bedeutsames Maß an Ungleichheit. Zugleich wurde jedoch im Zeitverlauf auch mehr an Offenheit erreicht. Eindeutige Belege für eine Verstärkung von Bildungsungleichheit über die Zeit finden sich insofern nicht, und es erscheint kaum gerechtfertigt, von einer Entwicklung hin zum Schlechten zu sprechen. Insofern muss Bildungsungleichheit wohl in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden, um die heutigen Aufregungen zu dieser Frage zu verstehen.

4. Reproduktion von Bildungsungleichheit

Trotz des bestehenden Anspruchs auf offenen Zugang zu Bildung (und damit in soziale Positionen hinein) ist es ein empirisches Faktum, dass Bildung (ähnlich wie Reichtum) zu einem großen Teil *vererbt* wird. Wer viel Bildung hat, gibt viel Bildung an seine Kinder weiter. Bei dieser Vererbung sind die Übergänge im Bildungswesen nachweislich von besonderer Bedeutung. An allen Schnittstellen lässt sich zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus den oberen sozialen Gruppen regelmäßig die höheren Leistungen nachweisen können und von daher im Vorteil sind. Hinzu kommt, dass die statushöheren Gruppen selbst bei gleichen Leistungen die anspruchsvolleren Wege wählen als die unteren sozialen Gruppen. Besondere Bedeutung hat hier im deutschen System der Über-

gang von der Primar- in die Sekundarstufe. Ins Kreuzfeuer der Kritik geraten in diesem Zusammenhang seit einiger Zeit die Lehrkräfte, denen fehlende diagnostische Kompetenz, Ungerechtigkeit, soziale Selektivität und völlig unangemessenen Übertrittsempfehlungen angelastet werden. Der Übergang in die weiterführenden Schulen scheint im Wesentlichen einem „Roulette-Spiel“ zu gleichen, so dass man die Plätze auf den Gymnasien auch gleich per Los verteilen könnte. Nicht nur in der Wissenschaft und Bildungspolitik, sondern vor allem auch in der Öffentlichkeit sorgen derartige Darstellungen verständlicherweise für erhebliche Irritationen. Die dabei oft genannten Argumente stehen allerdings auf recht wackligen Füßen bzw.: sie lassen zumindest einen weiten Spielraum für Interpretationen. Wie Daten der KOALA-Studie zeigen, korrelieren die Zeugnisnoten in der Grundschule zu ca. $r = .70$ mit den schulischen Leistungen, die mit standardisierten Tests gemessen wurden (Ditton 2007). Berücksichtigt man mögliche Messfehler und berechnet die Beziehungen zwischen latenten Variablen, ergeben sich Beziehungen von $r = .80$ und höher. Zudem lassen sich die Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte zum weitaus größten Teil durch schulische Leistungen erklären. Auch wenn damit weder die Noten noch die Übertrittsempfehlungen *ausschließlich* durch (fachliche) Leistungen determiniert sind, ist es doch schwer nachvollziehbar, weshalb die nachweislich engen Beziehungen überwiegend als Beleg für diagnostische Unfähigkeit und Fehltritte gewertet werden. Weit eher trifft die Einschätzung zu, dass Noten und schulische Laufbahnen in allererster Linie von schulischen Leistungen bestimmt werden. Daran gemessen hat (a) die soziale Herkunft zwar hoch bedeutsame, aber doch sehr viel geringere Effekte und sind (b) die Effekte der sozialen Herkunft ihrerseits stärker über Leistungen als über sekundäre Effekte oder eine institutionelle Diskriminierung vermittelt (Ditton/Krüsken 2006a)². Das derzeit gern vermittelte Bild völlig leistungsgerechter Verteilungen ist jedenfalls erheblich überzeichnet. Das ist nicht nur unseriös, sondern auch insofern problematisch, als es den Blick in eine falsche Richtung lenkt. Häufig wird nämlich so getan, als könnten bessere Diagnosen und weniger Voreingenommenheiten (der Lehrkräfte) die bestehenden Probleme beseitigen. Das ist jedoch nur zu einem begrenzten Teil der Fall. Besonders deutlich wird dies bezogen auf die Gruppe der Migranten. Hier finden die vorliegenden Studien übereinstimmend, dass unter Kontrolle der schulischen Leistungen keine Benachteiligungen bei Laufbahneempfehlungen mehr festzustellen sind, eher trifft das Gegenteil zu (*positive Diskriminierung*) (Kristen 2002; Lehmann/Peek 1997). Gerade das verweist auf den Kern des Problems: Ganz eindeutig sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und mit niedrigem sozialem Status viel zu oft die Verlierer im Bildungswettbewerb. Sie sind dies aber keineswegs in erster Linie auf Grund von Diskriminierungen, sondern weil sie in dem Wettbewerb von einer weitaus ungünstigeren Ausgangsposition aus starten und im Zeitverlauf statt aufzuholen eher noch weiter zurückfallen. Der Kern der Herausforderung besteht also darin, dem Leistungsnachteil entgegenzuwirken und dafür effektive Mittel und Wege zu finden.

2 Wie hoch die Anteile primärer und sekundärer Effekte ausfallen, hängt mit davon ab, welche „Leistungsaspekte“ bei den Analysen berücksichtigt werden. Zudem könnte auch die Regelung des Übertrittsverfahrens eine Rolle spielen (freie Elternwahl vs. bindende Empfehlung durch die Lehrkräfte).

Überhaupt stellt sich die Frage, inwieweit die Schule resp. das Bildungssystem für Bildungsungleichheit verantwortlich zu machen ist. Mit Daten aus der bereits genannten KOALA-Studie lässt sich zeigen, dass in der Grundschulzeit viel an Leistungsunterschieden ausgeglichen wird (Ditton/Krüsken, im Druck). Die Grundschule leistet insofern einen wesentlichen Beitrag zur Leistungshomogenisierung (geradezu zur *Gleichmacherei*) als insbesondere die zunächst leistungsschwachen Schüler sich in ihren schulischen Leistungen ganz erheblich steigern – weit mehr als die leistungsstarken! Die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen bleiben aber dennoch weitgehend stabil bzw. nehmen über die Zeit sogar noch (geringfügig) zu. Dies liegt daran, dass innerhalb der einzelnen Leistungsgruppen die Schüler aus den statushöheren Familien die jeweils größeren Leistungszuwächse erzielen.

Bevor man also mit vorschnellen Lösungen für komplexe Zusammenhänge aufwartet, macht es Sinn, sich Modelle zur differenzierteren Erklärung von Schul- bzw. Lernerfolg und Bildungskarrieren ins Gedächtnis zu rufen (Weinert/Helmke 1997). Zwar haben schulische Leistung und schulischer Erfolg vielfältige Ursachen, der mit klarem Abstand wichtigste Prädiktor sind jedoch die *früheren Leistungen*. Diese hängen beim Schuleintritt nicht von der Schule ab, sondern von der Förderung in Kindergarten bzw. Kinderkrippe und Familie. Auch über die ganze Schulzeit hinweg bleiben Einflüsse des außerschulischen Feldes (der Familie, der Peers, des Wohnumfeldes usw.) bestehen. Es ist schwer zu bestimmen, wo hier die Zuständigkeiten resp. Verantwortlichkeiten des (öffentlich organisierten) Bildungswesens beginnen bzw. enden. Wann darf, soll oder muss mit welchen Mitteln und mit welcher Intensität eingegriffen oder gegengesteuert werden? Ohne zwingenden Anlass kann das Recht (und die Pflicht!) der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder nicht auch nur teilweise außer Kraft gesetzt werden. So verzichten in nicht wenigen Fällen Familien unterer Schichten darauf, trotz einer vorliegenden Empfehlung für eine höhere Schulform, ihr Kind dort auch anzumelden (Ditton 2007). Dem kann nicht durch staatliche Intervention oder eine bessere Diagnostik, sondern allenfalls durch gezielte Beratung und weitergehende Unterstützung entgegengewirkt werden.

Insgesamt gibt es dafür, dass das Bildungssystem und die Schule im Konzert der Bedingungsfaktoren für Schulerfolg zwar Gewicht, aber nur begrenzten Einfluss haben, ausreichend Belege. Zu nennen sind u.a. die Studien von Entwisle und Alexander, die auf eine weitgehend parallel verlaufende Leistungsentwicklung von Schülern unterschiedlicher sozialer Gruppen während der Schulzeit und ein Auseinanderfallen während längerer Ferienzeiten hinweisen (Entwisle/Alexander 1992, 1994). Eine eher geringe bis vergleichsweise bescheidene Wirksamkeit zeigen in der Regel auch kompensatorische Förderprogramme (Bronfenbrenner 1974); am ehesten sind anhaltende Effekte dann zu erwarten, wenn Programme in das gesamte Umfeld der Adressaten hineinwirken. Im Zuge der Schulqualitätsdiskussion neigt man demgegenüber häufig dazu, der Schule zuviel abzuverlangen. Teils erscheint Schule geradezu als allmächtig, was in auffallendem Kontrast zu prominenten Befunden aus der Bildungsforschung steht. Von daher macht

es durchaus Sinn, sich die Warnungen im Coleman-Report (Coleman u.a. 1966) und in den Studien von Jencks und Mitarbeitern in Erinnerung zu rufen (Jencks u.a. 1979; Jencks u.a. 1973). Nicht aus Gründen der Nostalgie, sondern weil aktuelle Studien der OECD auf der Basis von PISA-Daten zu sehr ähnlichen Einschätzungen führen: Auch mit aktuellen Daten lässt sich zeigen, dass Merkmale der sozialen Herkunft im Vergleich zu schulischen Faktoren die erklärungsstärkeren sind bzw. schulische Faktoren oft erst in Wechselwirkung mit Herkunftsfaktoren Bedeutung gewinnen (OECD 2005). Wie man es auch dreht und wendet: der schulischen Wirksamkeit sind klare Grenzen gesetzt und Bildungsungleichheit muss daher in einem breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden.

5. Bildung in der Gesellschaft

Die öffentliche Aufmerksamkeit für Bildungsungleichheit hat ihre Konjunkturen. Auf eine sich über die Zeit verschärfende Bildungsungleichheit kann die heute erhöhte Sensibilität kaum zurückgeführt werden. Eher könnte eine Rolle spielen, dass Ungleichheit seit einigen Jahren in vielen Facetten immer mehr zum leidenschaftlich diskutierten Thema wird, wofür es sehr stichhaltige Gründe gibt:

- In den letzten 20 Jahren hat die Einkommensungleichheit in drei Viertel der OECD Länder zugenommen. Starke Zunahmen gab es in den letzten fünf Jahren vor allem auch in Deutschland. Ebenso ist in Deutschland die Einkommensarmut stark angestiegen (OECD 2008). Insgesamt entstand damit eine zunehmende Schere zwischen Arm und Reich, Oben und Unten bzw.: zwischen den Gewinnern und Verlierern der Modernisierung. Zunehmend scheint dem öffentlichen Empfinden nach die Verteilung von Belastungen und Privilegien immer weiter auseinanderzugehen und zunehmend ungerechter zu werden. Als markante Stichworte in der öffentlichen Diskussion können dafür *Managergehälter vs. Hartz IV* stehen.
- Viel Aufmerksamkeit haben in Mediendarstellungen der letzten Jahre Exzellenzinitiativen und die Eliteförderung erfahren, die zur Absicherung einer internationalen Spitzenposition verhelfen sollen. Maßnahmen zur Förderung von Leistungsschwachen erweisen sich demgegenüber als weniger werbeträchtig. Zwar werden auch hier erheblich Mittel investiert (Maßnahmen zur Förderung resp. Wiedereingliederung von Schulabbrechern im sog. *Übergangssystem*). Die Maßnahmen erweisen sich jedoch nur als begrenzt erfolgreich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 166f.) und eignen sich schon von daher weniger gut für publikumswirksame Auftritte.
- Für den Finanzsektor wurden im Zuge der aktuellen Krise horrend Summen in kürzester Zeit bereitgestellt. Die Investitionen in den Zukunftsbereich Bildung, um die in schöner Regelmäßigkeit unverhältnismäßig lang gerungen werden muss, nehmen sich dagegen höchst bescheiden aus; sie genügen im Hochschulbereich bestenfalls, um den kommenden Anstieg der Zahl der Studienanfänger etwas abfedern zu können.

nen, Qualitätsverbesserungen sind damit nicht zu erzielen. Allein schon die *Abwrackprämie* für Pkws beträgt ein Vielfaches der zusätzlichen Investitionen in Bildung. Ganz besonders grotesk wirkt das angesichts der inzwischen durch mehrere Studien bestätigten hohen Renditen, die mit Investitionen für Bildung zu erzielen sind (Weiß 2008). Für die Abwrackprämie bliebe dagegen selbst die Wirksamkeit noch nachzuweisen.

- *Gefühlte Ungleichheit*: Die Sensibilität für Ungleichheit wird nicht allein durch die Faktenlage, sondern auch durch Empfindungen und Emotionen bestimmt. Diesbezüglich zeigt eine international vergleichende Studie der BBC (World Opinion Poll) ein in der Bevölkerung vorherrschendes Empfinden, dass die im Zuge der Modernisierung erwirtschafteten Gewinne ungerecht verteilt sind. In 27 von 34 Ländern ist die klare Mehrheit der Bevölkerung (64%) der Auffassung, dass die Verteilung der ökonomischen Profite und Belastungen zunehmend ungerechter geworden ist (BBC World Service Poll 2008). Wie Vergleiche über die Zeit für Deutschland zeigen, hält ein ansteigender Teil der Bevölkerung die sozialen Unterschiede für nicht gerecht. Im Jahr 2004 geben nur noch unter 20% der Bevölkerung im Osten und unter 40% der Bevölkerung im Westen an, dass sie die in Deutschland bestehenden sozialen Unterschiede für gerecht halten (Statistisches Bundesamt 2006).

Konsens scheint dahingehend zu bestehen, dass eine geringere Abhängigkeit des Lernerfolgs und der Bildungsteilhabe von der sozialen Herkunft sowie mehr Chancengleichheit wichtige gesellschafts- resp. bildungspolitische Ziele sind. Damit gewinnen natürlich auch Versuche an Bedeutung, die Bildungsungleichheit zu reduzieren. Im gesamten Bildungswesen sind inzwischen zahlreiche Reformbemühungen zu konstatieren, sie umfassen u.a. Maßnahmen der Frühförderung, schulischen Ganztagsbetrieb, die Einführung von Bildungsstandards, regelmäßige Evaluationen und Initiativen zur Qualitätsentwicklung. Selbst Veränderungen der Systemstrukturen werden nicht mehr ausgeschlossen. Hinsichtlich einer Reduzierung von Bildungsungleichheit ist allerdings unklar, was die genaueren Zielvorstellungen sind. Der Frage könnte man sich auch quantitativ nähern: Soll der *soziale Gradient*, der den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg anzeigt, auf den Wert „0“ zurückgehen? Dies würde dann anzeigen, dass überhaupt kein Zusammenhang mehr besteht, Schulerfolg also völlig unabhängig von sozialer Herkunft ist. Eine unrealistische Zielvorgabe wäre das insofern, als eine Unabhängigkeit beider Größen weltweit nicht vorzufinden ist. Umgekehrt könnte das Ziel auch schon als erreicht gelten, wenn *unter Kontrolle der Leistungen* keine sozialen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung mehr gefunden würden. In diesem Fall dürften die Leistungsunterschiede bestehen bleiben, nur das, was über Leistungsdimensionen hinaus geht, müsste reduziert werden. Ebenso ließen sich Zielgrößen zwischen diesen beiden Polen finden, indem z.B. ein Maß an Bildungsungleichheit als akzeptabel gilt, wie es im OECD-Durchschnitt zu finden ist. Gegenwärtig ist allenfalls geklärt, dass Bildungsungleichheit reduziert werden soll, wieweit das geschehen soll, ist offen und dürfte strittig sein, wenn es denn diskutiert würde.

Wie hoch die Erwartungen überhaupt gesteckt werden dürfen, ist schwer zu beantworten. Im Grunde geht es um die (alte) Hoffnung, durch Bildung (und Schule) die Welt zu retten bzw. zu verbessern und in diesem Fall: die Bildungsungleichheit zu reduzieren. In gewisser Weise ähneln solche Bemühungen etwas dem Wettlauf zwischen dem Hasen und dem Igel. Zumindest legt der Stand der Forschung den Schluss nahe, dass Bildungsungleichheit ein hartnäckiges Phänomen ist und alles andere als leicht abzustellen. Die empirischen Befunde entsprechen überwiegend den Erwartungen aus reproduktionstheoretischer Perspektive, der zufolge die oberen Klassen immer wieder Mittel und Wege finden werden, um ihre Privilegien zu retten und wiederum für *Distinktion* zu sorgen (Bourdieu u.a. 1981; Bourdieu/Passeron 1971). Je mehr höhere Bildung zum Allgemeinut wird, umso stärker wird über Zusatzoptionen versucht werden, den Heimvorteil des eigenen Nachwuchses nicht zu verspielen (z.B. Auslandsaufenthalte, Besuch von Privat- und Eliteschulen, Erwerb von Zusatzqualifikationen, Nutzung der verfügbaren Kontaktnetze usw.). Dem lässt sich zwar entgegensteuern, allerdings in vergleichsweise engen Grenzen.

Häufig als Ursache für Bildungsungleichheit verantwortlich gemacht wird das deutsche dreigliedrige Schulsystem mit der frühen Trennung in unterschiedliche Schulformen. Das dürfte mit eine Rolle spielen, jedoch ist die häufig kurzschlüssige Argumentation nicht überzeugend. PISA zeigt im internationalen Vergleich, dass es keine einfache kausale Beziehung zwischen Systemstrukturen und erzielten Ergebnissen gibt. Das erreichte Leistungsniveau ist weitgehend unabhängig von den Systemstrukturen und die Bildungsungleichheit ist zwar in integrierten Systemen im Durchschnitt, aber eben nicht durchgängig geringer als in gegliederten Systemen (OECD 2005). Systemreformen könnten insofern zu einer Reduzierung von Bildungsungleichheit führen, müssen das aber nicht schon per se. Dennoch ist in den letzten Jahren die lange Zeit tabuisierte „Systemfrage“ erheblich in Bewegung gekommen. Hamburg, Berlin und Schleswig-Holstein sind bereits im Prozess der Umstellung auf ein zweigliedriges System mit Gymnasien und einer daneben bestehenden integrierten Schulform aus Hauptschulen und Realschulen. Andere Länder scheinen dem – mehr oder weniger zögerlich und konsequent – folgen zu wollen. Es ist wohl keine zu kühne Prognose, dass in einem überschaubaren Zeitraum ein zweigliedriges System, wie es in den neuen Ländern ohnehin schon als Standard besteht, deutschlandweit der Regelfall sein wird. Die Bereitschaft für Systemreformen ist dabei nicht ausschließlich durch den bildungspolitischen Willen begründet, sondern nicht zuletzt auch der Realität geschuldet, d.h.: eine Reaktion auf stark sinkende Schülerzahlen³. Anders als in allen Kantonen der Schweiz, die in den vergangenen Jahren eine Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit von vier auf sechs Jahren umgesetzt haben, zeichnet sich in Deutschland in dieser Hinsicht wenig an Veränderung ab.

3 Die Integration von Schulformen ermöglicht es eher, eine wohnortnahe Schulversorgung sicherzustellen.

Zwei immer wieder besonders stark betonte Maßnahmen, um der Bildungsungleichheit entgegenzusteuern, sind die Frühförderung und der schulische Ganztagsbetrieb. Beides zusammen wird derzeit fast wie ein Erfolgsversprechen gehandelt, um die Probleme in den Griff zu bekommen. Ob man darauf vertrauen darf, ist nüchtern betrachtet jedoch zumindest ungewiss. Natürlich erscheint es einleuchtend, dass bei einer früher einsetzenden gezielten Förderung und einer intensiveren und umfangreicher gewährleisteten institutionellen Betreuung mehr Chancenausgleich erreicht werden kann. Entscheidend wird aber sein, was daraus gemacht wird. Mit dem in unserer Verfassung verankerten *Gleichheitsgrundsatz* ist gemeint, dass *jedem* Individuum seinen Fähigkeiten entsprechend bestmögliche Entfaltungsmöglichkeiten geboten werden sollen. Ein Anspruch besteht also nicht nur für die Schwachen, sondern *auch* für die Starken.⁴ Wenn das wörtlich genommen wird, werden auch in der Frühförderung und im Ganztagsbetrieb schon bestehende Unterschiede erhalten bleiben bzw. sich noch weiter vergrößern. Mehr Ausgleich wird allenfalls dann erreicht, wenn Lernende gezielt ungleiche Förderung erhalten, wie es in *kompensatorischen Programmen* vorgesehen ist. Gegenwärtig wird die Frage weitgehend ausgeblendet, ob und wie weit man sich darauf einlassen möchte. Zu klären wäre in dem Zusammenhang auch, worin der Gewinn für die Stärkeren bestehen könnte, wenn den Schwächeren mehr Förderung, Aufmerksamkeit und Ressourcen zukommen würden. Vielleicht ist es hierzu hilfreich, eine Analogie zu den Maßnahmen im Rahmen der aktuellen Finanzkrise zu ziehen. Bedingung für eine gezielte staatliche Unterstützung oder Intervention war die Erfüllung von zwei Kriterien: Erstens musste der Bereich als *systemrelevant* angesehen werden (Maßnahmen zur Abwendung der Gefahr einer *Kernschmelze* bzw. eines *Super-GAU*s). Zweitens gab es Hilfen nur für diejenigen, die nicht oder nur in Grenzen als für ihre Misere verantwortlich angesehen wurden.

Es dürfte nicht schwierig sein und würde den vielfachen politischen Bekundungen entsprechen, den Bildungsbereich und hier besonders die große Zahl der Problemfälle als systemrelevant einzustufen. Dabei kann zunächst einmal unterstellt werden, dass die Betroffenen (jedenfalls deren Mehrheit) unverschuldet in ihre Lage geraten sind. Hinzu kommt, dass Misserfolg im Bildungssystem nachträglich nur schwer aufzufangen ist, was unverhältnismäßig teuer wird. Der Gewinn für die Stärkeren würde somit darin bestehen, dass ihnen die Finanzierung von Folgekosten erspart bleibt, da die Sozialsysteme weniger stark belastet werden. Darüber hinaus könnten in einem Bildungssystem, das weniger auf Wettbewerb fokussiert und mehr auf gemeinsames Lernen setzt, alle Lernenden hinsichtlich der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen profitieren und darüber eine größere gesellschaftliche Kohäsion grundgelegt werden. Die Zielsetzung würde also darin bestehen, allen einen solchen Mindeststandard an Bildung zu garantieren, der in jedem Fall ausreicht, um gesellschaftlich teilhaben zu können und sich aus eigenen Kräften einen zufriedenstellenden Lebensstandard zu sichern. Damit würde zwar weder die Bildungsungleichheit noch die soziale Ungleichheit eliminiert, das ver-

4 Ein Beispiel dafür sind die *Intensivierungsstunden* an den Gymnasien in Bayern. Sie sind einerseits dazu gedacht, den leistungsschwächeren Schülern eine Lern Gelegenheit zum Aufholen zu geben; andererseits sollen die leistungsstärkeren Schüler die Möglichkeit haben, den Lernstoff zu „intensivieren“.

bleibende Maß an Ungleichheit könnte aber als akzeptabel empfunden werden, wenn niemand unter einem (vergleichsweise hohen) Mindestniveau leben müsste und andererseits dennoch Anreize für die Leistungsspitzen und Eliten gegeben wären.

Die im Titel des Beitrags aufgeworfene Frage geht weit über empirische Daten hinaus und ist kein rein pädagogisches Thema. Es geht auch um Politik und um Absichten, Visionen zu unserer künftigen Gesellschaft. Maße für (Bildungs-)Ungleichheit lassen sich empirisch zuverlässig ermitteln. Wie viel Ungleichheit in der Gesellschaft und im Bildungssystem akzeptiert wird, ist damit noch längst nicht beantwortet. Was lässt sich dann als Antwort auf die Eingangsfrage geben: Wie viel Ungleichheit verträgt eine Demokratie? Quantitativ präzise ist das nicht zu bestimmen. Entsprechend der Faktenlage sowie dem öffentlichen Empfinden und den (bildungs-)politischen Erklärungen ist die Antwort trotzdem eindeutig: Auf längere Sicht jedenfalls nicht soviel wie derzeit in unserer Gesellschaft vorhanden ist.

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: BLK.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BBC World Service Poll (2008): Program on International Policy Attitudes (PIPA).
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung) (1973): Bildungsgesamtplan. Band I. Stuttgart: Klett.
- Blossfeld, H.-P./Mayer, K.U. (1988): Labor Market Segmentation in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 4, 123–140.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1992): Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. San Domenico: SPS.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (2007): IGLU 2006 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M./Maldidier, P. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1974): Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett.
- Coleman, J.S./Campbell, E.Q./Hobson, C.J./McPartland, J./Mood, A.M./Weinfeld, F.D./York, R.L. (1966): Equality of educational Opportunity. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Osnabrück.
- Davis, K./Moore, W.E. (1966): Some Principles of Stratification. In: Bendix, R./Lipset, S.M. (Hrsg.): Class, Status and Power. New York: Springer, S. 47–53.
- Deutscher Bildungsrat. (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission). Bonn: Bundesdruckerei.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (1949): Demokratie und Erziehung. Braunschweig: Westermann.
- Ditton, H. (2004): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 605–624.
- Ditton, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2006a): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 3, S. 348–372.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2006b): Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 2, S. 135–157.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2007): Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2, H. 1, S. 23–38.
- Ditton, H./Krüskens, J. (im Druck): Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. Journal für Bildungswissenschaft 1, H. 2.
- Edging, F. (1965): Bildung und Politik. Pfullingen: Neske.
- Entwisle, D./Alexander, K. (1992): Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and mathematics Achievement in the First Two Years of School. American Sociological Review 57, H. 1, S. 72–85.
- Entwisle, D./Alexander, K. (1994): Winter Setback: The Racial Composition of Schools and Learning to Read. American Sociological Review 59, H. 3, S. 446–461.
- Hartmann, M. (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt: Campus.
- Jencks, C./Bartlett, S./Corcoran, M./Crouse, D./Eaglesfield, D./Jackson, G./McClelland, K./Mueser, P./Olneck, M./Schwartz, J./Ward, S./Williams, J. (1979): Who gets ahead? The Determinants of Economic Success in America. New York: Basic Books.
- Jencks, C./Smith, M./Acland, H./Bane, M.J./Cohen, D./Gintis, H./Heyns, B./Michelson, S. (1973): Chancengleichheit. Hamburg: Rowohlt.
- Klafki, W. (1990a): Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Bonn, S. 297–310.
- Klafki, W. (1990b): Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. In: Zubke, F. (Hrsg.): Politische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 17–38.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie und Soziologie 54, H. 3, S. 534–552.
- Lehmann, R.H./Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Berlin: Humboldt Universität.
- Maaz, K. (im Druck): Der Bildungserwerb als dynamischer Prozess: Der Erwerb allgemeinbildender Bildungszertifikate über die Lebenszeit. Zeitschrift für Pädagogik 55.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 1–42.
- OECD. (2005): School Factors related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD. (2008): Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Paris: OECD.

- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg: Walter.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 637–669.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): Datenreport 2006. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, M. (2008): Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 2, S. 168–182.

Abstract: Due to the crucial importance of education for social partaking in modern democracies, it is not surprising that inequality in education has increasingly been discussed in recent years. Still, the question arises what different cycles in the intensity of political and public awareness can be put down to. The author argues that the issue needs to be considered in a broader social context. Thus, current hopes to effect distinct changes through specific educational-political reforms do not necessarily appear to be convincing.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hartmut Ditton, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik,
Leopoldstr. 13, D-80802 München.
E-Mail: ditton@lmu.de